



Histoire de l'éducation

128 | 2010

L'enseignement dans l'empire colonial français (XIXe-XXe siècles)

De la mission laïque à la mission civilisatrice

Un instituteur colonial à Madagascar au début du XXe siècle

From the secular mission to the civilizing mission. A colonial primary school teacher in Madagascar at the beginning of the 20th century

Von der laizistischen zur zivilisatorischen Mission. Ein kolonialer

Volksschullehrer in Madagaskar am Anfang des 20. Jahrhundert

De la misión laica hasta la misión civilizadora. Un maestro colonial en

Madagascar al principio del siglo XX

Simon Duteil



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2271>

DOI : 10.4000/histoire-education.2271

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2010

Pagination : 79-102

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Simon Duteil, « Un instituteur colonial à Madagascar au début du XXe siècle », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 128 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2271> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2271

De la mission laïque à la mission civilisatrice

Un instituteur colonial à Madagascar au début du XX^e siècle

Simon DUTEIL

En 1912, l'instituteur Sosthène Pénot publie à Madagascar un manuel de français destiné aux écoles indigènes dans lequel il prend à son compte la notion d'une mission civilisatrice de la puissance coloniale :

« Non seulement la France protège les peuples de ses colonies, mais elle veut encore les civiliser. Elle leur apporte l'instruction sans laquelle toute civilisation est impossible. Elle doit encore les moraliser, c'est-à-dire leur apprendre ce qui est bien et ce qui est mal. Les indigènes, à leur tour, ont des devoirs vis-à-vis du peuple français. Ce sont les devoirs des enfants envers leurs parents : le respect et l'obéissance »¹.

Né en 1873 à Bricy (Loiret) d'un père cultivateur, parfois carrier ou maçon car son métier ne suffisait pas à nourrir sa famille, et d'une mère sans profession, Sosthène Pénot n'aurait pas détonné dans le tableau, peint par Jacques et Mona Ozouf², des instituteurs et institutrices entrés en service avant 1914. Devenu instituteur en 1895 après être passé par l'école normale d'Orléans, il commence sa carrière dans son département natal. En 1933, il est admis à la retraite. Entre-temps, il aura travaillé vingt-huit ans à Madagascar dans l'en-

1 Sosthène Pénot, *L'enseignement du Français par le texte de lecture. Écoles indigènes du 2^e et du 3^e degré*, 2^e année, Tananarive, Imprimerie de l'Imerina, 1912, p. 43.

2 On retrouve chez S. Pénot le profil, classique dans sa génération, du normalien de « la laïque », à la culture politique républicaine profondément enracinée. Cf. Jacques et Mona Ozouf, avec Véronique Aubert et Claire Steindecker, *La République des instituteurs*, Paris, Seuil, 1992, p. 148.

seignement indigène. Il y dirige notamment, à la fin des années 1920, l'école Le Myre-de-Villers, école normale et administrative formant les auxiliaires malgaches dont l'administration française de l'île a besoin. Ses fonctions coloniales donnent un tout autre cours à la carrière et à la position sociale de cet instituteur ordinaire et influent sur sa perception de la société. On se propose d'examiner ici jusqu'à quel point l'étude de sa carrière permet d'appréhender la façon dont un enseignant métropolitain devient un « enseignant colonial », c'est-à-dire comment il intègre des pratiques et des représentations étrangères à celles qu'offre et engendre l'expérience de l'enseignement en métropole.

Sosthène Pénot n'est pas une figure isolée. Des milliers d'enseignants et d'enseignantes métropolitains servent dans l'Empire et, plus largement, des dizaines de milliers de personnes y exercent toutes sortes de professions durant la Troisième République. Son cas, particulièrement bien documenté grâce à l'autobiographie qu'il a écrite³, nous offre l'occasion d'observer les modalités d'une carrière variée et les effets de la transposition d'une formation métropolitaine en situation coloniale.

Cette autobiographie écrite dans les années 1930, après la retraite de Pénot, à partir de notes prises au quotidien, dévoile de manière assez rare la manière dont un instituteur ordinaire parti exercer dans les colonies y assume la mission civilisatrice qui lui est assignée. Objet complexe comme toute écriture de soi, les *Mémoires de Sosthène Pénot* peuvent être rangés, suivant la typologie de Philippe Lejeune, dans la catégorie des « manuscrits à destination familiale »⁴. Divisés en quatre parties chronologiques, ils présentent son village natal, son histoire familiale, son entrée dans l'enseignement et sa décision de partir pour Madagascar, et offrent pour finir une réflexion sur le colonialisme et ses évolutions dans le contexte des années 1930. La trajectoire de Pénot, pensée rétrospectivement comme exceptionnelle, lui donne l'occasion de décrire l'action civilisatrice à Madagascar et de justifier ses propres engagements. Contrairement à ses autres écrits – une tentative d'ethnologie de l'île écrite à Madagascar au début des années 1910⁵ et des cours ou ouvrages pédagogiques édités par le

3 *Mémoires de Sosthène Pénot* (désormais *MSP*), manuscrit conservé dans un cadre privé. L'auteur en détient une copie.

4 Philippe Lejeune, « Les instituteurs du XIX^e siècle racontent leur vie », *Histoire de l'éducation*, n° 25, janvier 1985, p. 53-82.

5 Manuscrit conservé dans un cadre privé. L'auteur en détient une copie.

service de l'enseignement de l'île⁶ –, son autobiographie, restée manuscrite, donne accès à l'acteur individuel et aux justifications de son action.

Le parcours de Pénot n'a rien d'exceptionnel si on le compare à ceux de ses collègues de Madagascar, d'une part, et de métropole, d'autre part, dans les premières décennies du XX^e siècle⁷. Il éclaire cependant un aspect peu exploré par l'historiographie de la colonisation : les caractéristiques des enseignants métropolitains qui ont participé de façon quotidienne et sur la longue durée à l'entreprise coloniale⁸. Confrontée à ses écrits publiés, aux dossiers administratifs conservés au centre des archives d'outre-mer (CAOM), aux Archives de la République de Madagascar (ARM) ou à la Mission laïque française, l'autobiographie de Sosthène Pénot permet d'analyser la trajectoire qui mène un enseignant d'une expérience métropolitaine classique à l'intégration dans l'enseignement colonial, analyse qui pose, plus largement, la question de la continuité républicaine entre métropole et Empire⁹.

I – La formation d'un enseignant ferryste

En prenant le chemin de l'Instruction publique, S. Pénot échappe aux travaux agricoles et au petit salariat auxquels il semble destiné. Pour éclairer sa trajectoire d'instituteur, il est essentiel de revenir sur les déterminants et

6 Sosthène Pénot (attribué à), *Leçons de langage aux élèves des écoles indigènes du premier degré*, Tananarive, Imprimerie de l'Imerina, années 1910, 48 p. ; Sosthène Pénot, *L'enseignement du Français par le texte de lecture. Écoles indigènes du 2^e et du 3^e degré, 1^{re} année*, Tananarive, Imprimerie de l'Imerina, 1912, 180 p. ; Sosthène Pénot, *L'enseignement du Français par le texte de lecture. Écoles indigènes du 2^e et du 3^e degré, 2^e année*, Tananarive, Imprimerie de l'Imerina, 1912, 186 p.

7 Par exemple : Georges Duveau, *Les instituteurs*, Paris, Seuil, 1958 ; Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968 ; J. et M. Ozouf, *La République des instituteurs*, op. cit. ; Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004. Pour la comparaison avec les enseignants à Madagascar, voir Philippe Hugon, « Aperçus historiques de l'enseignement à Madagascar », *Annuaire des pays de l'Océan indien*, vol. II, 1975, p. 79-101 ; Faranirina V. Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar : malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940) », *Omaly sy Anio*, n° 3-4, 1976, p. 105-165, et « Politique des races et enseignement colonial à Madagascar (jusqu'en 1940) », *Omaly sy Anio*, n° 5-6, 1977, p. 245-256 ; Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache. Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006.

8 Simon Duteil, *Enseignants coloniaux. Madagascar, 1896-1960*, thèse de doctorat, université du Havre, 2009, 2 vol.

9 Nous rejoignons ici l'idée de Gary Wilder, qui propose d'examiner la manière dont le républicanisme fonctionne politiquement dans le cadre colonial, là où les études s'arrêtent souvent à constater « l'absence de républicanisme » ou son « incapacité à se réaliser » : Gary Wilder, *The French Imperial Nation-State. Negritude and Colonial Humanism between the two World Wars*, Chicago/Londres, The University of Chicago Press, 2005, p. 15. L'exemple de S. Pénot permet de placer l'observation au niveau d'un fonctionnaire républicain de l'État colonial.

circonstances qui lui ont permis d'échapper à son destin social probable, afin de mieux comprendre, en particulier, ce qu'il pense devoir à la méritocratie républicaine. Mais il faut également s'interroger sur les débuts de sa carrière et les conditions dans lesquelles il va définitivement infléchir celle-ci en partant pour les colonies.

1 – Un enfant de la République

Dans ses mémoires, Sosthène Pénot décrit une enfance rurale où il participe aux tâches domestiques et agricoles aux côtés de parents « vraiment pauvres ». C'est une vie rythmée par les travaux des champs et les fêtes patronales, où « on ne croyait plus guère aux loups-garous et pourtant on intimidait encore les enfants par la menace du sorcier ». Il est enfant de chœur. À l'école, où les livres de lecture sont *le Tour de la France par deux enfants* et *Francinet*, « le plus grand désir du maître était que chacun puisse écrire une lettre correctement, sans l'émailler de trop de fautes »¹⁰. En 1885, Sosthène a douze ans et obtient son certificat d'études. Il pense devoir à sa « faiblesse physique » et à l'influence de l'instituteur le choix fait par ses parents de lui faire poursuivre des études dans une école primaire supérieure (EPS), porte de sortie de la paysannerie¹¹. Ce processus, fréquent à l'époque pour les bons élèves¹², ne se fait pourtant pas en quelques mois : il n'entre à l'EPS d'Orléans qu'en 1888, trois ans après l'obtention de son « certif »¹³. Externe, il vit aux Aydes, « faubourg d'Orléans », chez une tante rempailleuse de chaises. Rétrospectivement, Pénot décrit son passage à l'EPS comme un moment clef dans une possible ascension sociale perçue en termes surtout matériels :

« Je savais qu'il me fallait réussir à tout prix pour acquérir une situation que je croyais merveilleuse, un emploi sûr qui me mettrait à l'abri du besoin. Je me disais : plus tard, je n'aurai plus jamais à lutter sans relâche pour gagner mon pain quotidien ; le douloureux problème de cette lutte pour la vie ne se poserait plus, car ma sécurité matérielle serait assurée »¹⁴.

10 MSP, p. 56-63.

11 *Ibid.*, p. 73-74. Cf. Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP/CNRS/ENS Fontenay-Saint-Cloud, 1992.

12 J. et M. Ozouf, *La République des instituteurs*, *op. cit.*, p. 39-44.

13 Pénot explique ce délai de trois ans par les réticences de ses parents à le laisser partir et les priver d'une main d'œuvre attendue, par sa volonté de consolider ses études à l'école communale et par son échec à obtenir une bourse.

14 MSP, p. 78.

Les années à l'EPS d'Orléans sont également marquées par sa rupture avec la religion, qu'il explique par la proximité d'une tante très pratiquante, l'obligeant à des dévotions forcées : il se dit « sursaturé pour toute la vie »¹⁵. À la fin de sa troisième année, en 1891, il obtient le premier prix d'honneur et le prix d'excellence, son brevet élémentaire et la place de cinquième au concours d'entrée de l'école normale. S'ouvre alors une nouvelle vie pleine de promesses¹⁶.

Son passage à l'école normale le transforme : repas variés, perspective d'une carrière perçue comme « nourrissant son homme »¹⁷, apprentissage de la vie en collectivité, découverte des matières scientifiques, exercices militaires et initiation à la politique sur fond de crise boulangiste. On retrouve dans l'autobiographie de Pénot l'image de l'école normale comme lieu de mélange d'élèves aux parcours et origines divers, comme creuset d'homogénéisation du corps des instituteurs¹⁸. Il obtient son brevet supérieur à la seconde session de 1894, avant de faire son service militaire à Orléans.

Quarante ans plus tard, sa description du contexte politique et social de cette fin de siècle et de ses propres opinions d'alors le rapproche idéologiquement de toute une génération d'instituteurs républicains. Il se déclare dreyfusard, considère le tsar comme un « potentat slave », trouve « sage » d'avoir cédé sur Fachoda, voit la mission Voulet-Chanoine comme un « incident déplorable ». Il soutient la Ligue de l'enseignement de Jean Macé et le projet pédagogique d'école « la Ruche », tourné vers l'enfant, du libertaire Sébastien Faure¹⁹. Comme quantité d'autres instituteurs qui sont les premiers de leur famille à « faire des études », il manifeste une forte croyance dans le progrès et dans les possibilités qu'offre l'école de transformer et faire évoluer les individus en leur apportant des pratiques et des méthodes « rationnelles » et « modernes ». Cette foi dans le progrès humain²⁰ trouvera écho dans le domaine colonial, quelques années plus tard, lorsqu'il se retrouvera vecteur d'une « mission civilisatrice »

15 *Ibid.*, p. 79-83.

16 Voir Gilles Laprévote, *Les écoles normales primaires en France, 1879-1979. Splendeurs et misères de la formation des maîtres*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1984, p. 61-62.

17 Sur le bien-être matériel ressenti à cette époque par les élèves des écoles normales, voir Claudine Béguier-Parrot, *Les instituteurs des Deux-Sèvres, début XX^e siècle*, La Crèche, Geste Édition, 2007, p. 141.

18 Marcel Grandière, *La formation des maîtres en France. 1792-1914*, Lyon, INRP, 2006, p. 127.

19 *Ibid.*, p. 131-137.

20 Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. III, 1789-1930, Paris, Perrin, 2004, p. 621 (1^{re} éd. 1981, Nouvelle Librairie de France).

à Madagascar. Ses premières années comme instituteur républicain ne vont pourtant pas être aussi fastueuses qu'il les avait imaginées.

Pénot exerce dans le Loiret de 1895 à 1904. En octobre 1895, pour son premier poste, il est nommé adjoint à Saint-Jean-de-Braye. Il estime avoir des relations difficiles avec son directeur et une « solde »²¹ peu encourageante. L'année suivante, il est nommé à Olivet, poste qu'il conserve quatre ans et où les relations avec son nouveau directeur sont bonnes. Mais la concurrence avec l'enseignement catholique se fait sentir. Pénot est membre de la Société musicale républicaine, concurrente de la Société de Saint-Joseph²². Son implication dans le camp républicain est « naturelle » pour un instituteur se trouvant dans une zone de lutte scolaire²³.

En 1897, il obtient son certificat d'aptitude pédagogique, synonyme de titularisation à terme, et en 1901, année de son mariage, un poste à Orléans, à l'école du faubourg Baumier²⁴, quittant alors le milieu rural pour une école urbaine :

« C'est toujours l'époque des écoles libres, et le directeur craignant la concurrence accepte tous les vauriens chassés de ces écoles. Dans certains quartiers de la ville, les classes chargées sont intenables. N'a-t-on pas vu des élèves, punis de retenues, essayer d'incendier l'école de la rue de l'Université en mettant le feu aux combles. Dans la même école, un autre élève montrera le maniement du revolver à ses camarades. Aussi, ce n'est pas le rêve d'avoir à enseigner dans de telles classes. Beaucoup de fatigue, pas de résultats. On passe trop de temps à obtenir de la discipline »²⁵.

La dureté de la confrontation avec la ville, le décalage que cela représente pour un instituteur issu du monde rural ne lui sont pas propres²⁶, mais entraînent une confrontation nouvelle et déplaisante au métier, qui s'ajoute à une situation financière de plus en plus difficile. L'arrivée d'un second enfant dégrade encore la situation matérielle du foyer : « À la fin de chaque mois, il me restait guère plus que la fatigue du métier qui s'avérait très dur en ville ». Au même moment, il se brouille avec son inspecteur pour une affaire de rapport « erroné » le concernant. Le rapport aurait été corrigé, mais Pénot se voit

21 C'est le terme employé par les documents administratifs de l'époque.

22 MSP, p. 128.

23 Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 382.

24 C'est dans ce poste qu'il est titularisé en 1904, à 31 ans.

25 MSP, p. 147.

26 Marianne Thivend, *L'école républicaine en ville. Lyon, 1870-1914*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 2006, p. 191.

condamné, après avoir été « bien vu » et avoir profité de l'avancement au choix, à un avancement à l'ancienneté, synonyme de carrière ralentie. Le poste à la campagne qu'il pensait acquis et qui devait faciliter l'entretien du ménage en réduisant ses dépenses lui échappe : « J'eus pour la première fois la tristesse de subir l'influence néfaste des hommes politiques. C'est un conseiller général qui enleva le poste pour son frère »²⁷. C'est alors qu'une opportunité déterminante à long terme va se présenter à lui.

2 – L'opportunité : la Mission laïque française

C'est un camarade d'EPS qui l'aiguille vers un de ses anciens professeurs, M. Ferrier. De retour d'Inde, cet ancien directeur d'EPS lui conseille la carrière outre-mer : « Comme ancien colonial, il me fit miroiter les avantages de toutes sortes de la fonction d'instituteur aux colonies »²⁸. Devenu inspecteur d'académie, Ferrier est membre de la toute jeune Mission laïque française et facilite l'obtention d'une bourse d'études pour Pénot à l'école Jules-Ferry, qui prépare au travail et à la vie en milieu colonial.

La Mission laïque française joue alors un rôle central dans l'enseignement outre-mer. Elle est rangée par Antoine Léon du côté du parti colonial²⁹ et appartient à la nébuleuse d'organisations qui le composent³⁰. Sa création, en 1902, à l'initiative de Pierre Deschamps, alors directeur du Service de l'enseignement à Madagascar, est soutenue par l'Alliance française, ainsi que par des enseignants dont l'un des points communs est d'être francs-maçons ou proches de la franc-maçonnerie³¹. La Mission est reconnue d'utilité publique en 1907. Ses statuts de 1902 définissent son champ et ses moyens d'actions :

« le but est la propagation de l'enseignement laïque dans les colonies et à l'étranger. [...] La Mission laïque française exerce son action :

1° Par la présentation aux gouverneurs des colonies françaises et aux représentants de la France à l'étranger de candidats aux emplois de l'enseignement primaire ; [...]

27 MSP, p. 155-156.

28 *Ibid.*, p. 157.

29 Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 70.

30 Sur le parti colonial, voir principalement Raoul Girardet, *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*, Paris, La Table Ronde, 1972, et Charles Robert Ageron, « Le "parti" colonial », *L'Histoire*, « Le temps des colonies », hors-série, n° 11, 2001, p. 28-33.

31 André Thévenin, *La Mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002*, Paris, Mission laïque française, 2002, p. 17, et Francis Kaerner, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 143.

Dans les établissements fondés ou encouragés par la Mission, tout prosélytisme religieux est interdit. L'enseignement est approprié à l'état intellectuel, moral et social des indigènes ; il sera scientifique et rationnel »³².

L'association recrute des institutrices et des instituteurs pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique pour les former durant une année à l'école Jules-Ferry. Située à Paris, celle-ci accueillera environ 120 personnes entre 1902 et 1914, date de sa fermeture. Pénot rappelle dans ses mémoires le programme des cours qu'il suit en 1904-1905, année de la promotion « Paul Bert » :

« Pédagogie coloniale, Principaux systèmes scolaires aux colonies, Conférences sur l'enseignement colonial. Agriculture coloniale et Exercices pratiques de cultures (à l'École Supérieure d'Agriculture de Nogent), Génie Rural, Matières premières agricoles coloniales (au Conservatoire des Arts et Métiers), Médecine et Hygiène, Hygiène coloniale, Chirurgie-Bandage (par l'Union des Femmes de France), Clinique homme (à l'hôpital Saint-Antoine), Visites pratiques (institut Pasteur, vaccin animal), Anthropologie.

Enseignement technique : Pédagogie du travail manuel, Cours normaux supérieurs du travail manuel, Travaux pratiques, Cours spéciaux – Section Malgache et Administration coloniale (École Coloniale) »³³.

Les objectifs de cet enseignement sont présentés ainsi par la Mission laïque en 1912 :

« L'enseignement y est aussi parfaitement adapté que possible à sa destination : former des éducateurs et des auxiliaires de l'œuvre colonisatrice. À côté de l'étude des langues et des méthodes coloniales d'enseignement, figurent au programme des cours : l'agriculture, les éléments d'hygiène, de médecine, de chirurgie, les travaux techniques. On y ajoute des cours de législation coloniale et de psychologie, ces derniers ayant principalement pour but d'initier le jeune instituteur à la mentalité des races diverses, de développer en lui l'esprit d'observation et de critique et de le rendre apte à juger dans quelle mesure et par quels moyens notre civilisation est communicable aux indigènes de nos possessions asiatiques ou africaines »³⁴.

Au-delà d'une formation aux spécificités de l'enseignement aux colonies, l'école Jules-Ferry transmet donc à ses élèves une lecture des sociétés colonisées et une initiation aux principes et méthodes de l'œuvre coloniale. De plus, à travers de petites promotions fortement encadrées, se forme un esprit de corps qui amène les anciens élèves de l'école à se nommer eux-mêmes les « ferrystes ».

32 Mission laïque française, *Revue de l'enseignement colonial*, n° 1, janvier-février 1904, p. 26.

33 MSP, p. 15.

34 *Compte rendu du Troisième Congrès de la Mission laïque française*, Lyon, 1-4 août 1912, p. 3.

Ils forment un réseau qui va irriguer l'ensemble des colonies françaises au début du XX^e siècle³⁵.

La Mission laïque cherche également à participer à l'élaboration de l'enseignement colonial français sur un plan théorique, par la création en 1904 d'un journal bimensuel, la *Revue de l'enseignement colonial*, et par l'organisation de grandes rencontres et discussions lors de ses congrès. Le premier se déroule en 1906 à Marseille, parallèlement au congrès de l'enseignement colonial³⁶, qui lui-même procède d'une initiative de la Mission³⁷. Porteuse de l'idéologie de la mission civilisatrice, cette dernière se positionne comme indigénophile³⁸. On peut penser que ce positionnement ouvertement offensif de l'association est en adéquation avec celui d'un jeune instituteur qui a pris ses distances avec toute religion et baigne dans la « foi laïque ». Que Pénot soit membre de l'école Jules-Ferry dans une période où la question laïque est au cœur des enjeux de société, avec la séparation en 1905 des Églises et de l'État, contribue certainement à structurer une opinion tranchée :

« En France, la politique anticongréganiste devient plus active en raison de l'attitude intransigente du clergé. [...] À Orléans, les religieux et religieuses essayèrent bien d'apitoyer la population. Escortés par une foule bruyante, ils prétendaient arborer la palme du martyre. Sans que la police eût à intervenir, ils quittèrent la ville, abandonnés par leurs fanatiques et laissés à leur sort voulu et choisi. [...] L'attitude de la plupart des catholiques lors de l'affaire Dreyfus a été la source de la Séparation des Églises et de l'État. Leur grande erreur a été de se confondre avec le conservatisme le plus étroit, l'indigence d'esprit la plus mesquine, les fortunes les mieux établies »³⁹.

Pour appuyer sa politique, les fondateurs de la Mission laïque développent les soutiens publics et des regroupements locaux⁴⁰, construisent un important réseau d'influence et font de l'association un point de rencontre entre coloniaux,

35 Concernant cette école, son programme, ses modalités de fonctionnement, les enseignants qui y passent, voir : Simon Duteil, *Les enseignants formés à l'école Jules Ferry de la Mission laïque française (1902-1914)*, DEA, université du Havre, 2003.

36 Édouard Hackel et Cyprien Mandine, *Exposition coloniale de Marseille, 1906. L'enseignement colonial en France et à l'étranger*, Marseille, Baratier, 1907.

37 CAOM GGI/7713, Congrès de l'enseignement colonial à Marseille.

38 A. Thévenin, *La Mission laïque française ...*, op. cit., p. 19.

39 Ibid., p. 152-155.

40 En 1908, la Mission se multiplie en 90 sections et comités locaux : voir *Mission laïque française, Historique, statuts, comités. Conférence de M. Aulard sur les écoles d'Orient*, Paris, Mission laïque française, 1908, p. 31-38.

universitaires et responsables républicains de l'instruction publique⁴¹. Pour être recruté dans l'enseignement colonial, être lié à la Mission ou être passé par l'école Jules-Ferry constitue un avantage certain au début du XX^e siècle. Le territoire de destination est lié à la spécialisation suivie à l'école :

« Notre promotion "Paul Bert" comprenait seulement 2 sections : A.O.F et Madagascar. L'Indochine ne demandait pas d'agent cette année-là. Je choisis Madagascar »⁴².

En mai 1905, à sa sortie de l'école, Pénot est nommé dans l'île. Il y débarque en décembre, doublement « ferryste » : d'une part en tant que membre de la première génération d'enseignants formés par l'institution primaire républicaine, d'autre part en tant qu'élève de la Mission laïque française, préparé au métier et à la vie d'enseignant en situation coloniale.

II – En situation coloniale

À Madagascar, Pénot sert dans le cadre du Service de l'enseignement, qui dépend du Gouvernement général. À son arrivée, il est nommé instituteur à l'école normale et administrative Le Myre-de-Vilers, fondée en janvier 1897, puis gagne rapidement en responsabilités : après dix ans à Tananarive, où il est successivement instituteur, directeur d'école puis secrétaire-rédacteur auprès du chef du Service, il devient responsable régional des écoles de Diégo-Suarez durant la Première Guerre mondiale puis, à plusieurs reprises, directeur d'école régionale, avant de prendre la direction, à la fin des années 1920, de l'école normale et administrative de la colonie.

La dichotomie métropolitaine entre l'enseignement primaire, « école du peuple », et l'enseignement secondaire, coûteux financièrement et visant à former les élites, se retrouve à Madagascar. Mais à la ségrégation sociale s'ajoute un découpage colonial qui se traduit dans l'île, pendant plus de cinquante ans, par un enseignement spécifique à destination des populations coloni-

41 Notons en particulier : Alphonse Aulard, Henri Brisson, Ferdinand Buisson, Félicien Challaye, Paul Doumer, Gaston Doumergue, Pierre Foncin, Édouard Herriot, Joseph Gallieni, Jean Jaurès, Théodore Steeg, pour n'en citer que quelques-uns.

42 MSP, p. 160.

sées, « l'enseignement indigène », basé sur des critères de « race »⁴³ et sur le distinguo entre nationalité et citoyenneté. L'enseignement « européen », calqué sur celui de la métropole, n'est accessible qu'à une extrême minorité des colonisés. La politique coloniale en matière d'enseignement à Madagascar est liée aux impératifs de la domination française directe, qui a débuté en 1896. Dans un premier temps, l'administration s'est appuyée sur l'enseignement préexistant, quasi exclusivement confessionnel, qui s'était développé tout au long du XIX^e siècle dans l'île. Dès les années 1900, cependant, les besoins de la colonisation en main-d'œuvre qualifiée pour l'administration et le colonat, ainsi que la concurrence avec l'enseignement privé sur fond de laïcisation⁴⁴, poussent au développement de l'enseignement « officiel »⁴⁵. Les principaux objectifs sont alors d'imposer et de développer l'apprentissage du français, de professionnaliser l'enseignement et de former des auxiliaires administratifs. Il s'agit de disposer d'intermédiaires indispensables au système productif et à l'administration, qui auront intériorisé les valeurs du colonisateur tout en étant soumis au pouvoir colonial⁴⁶. C'est dans ce système que s'intègre Sosthène Pénot.

1 – Une carrière ordinaire dans l'enseignement colonial ?

Détaché du ministère de l'Instruction publique à celui des Colonies, Pénot est recruté directement par le Gouvernement général de Madagascar à sa sortie de

43 La notion de « race » se réfère à son utilisation, explicite ou non, dans le cadre colonial. Durant cette période et dans le cadre colonial, « le mot "race" désigne tout à la fois une réalité biologique et un ensemble de propriétés sociales et de compétences culturelles qui se manifestent dans les comportements » : Emmanuelle Saada, *Les enfants de la colonie. Les métis de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté*, Paris, La Découverte, 2007, p. 14.

44 À son arrivée dans l'île en 1905 comme Gouverneur général, Victor Augagneur décide de mener une politique de laïcisation de l'enseignement tournée contre les missions, principalement protestantes. Il est soutenu à Madagascar par la franc-maçonnerie, dont il est membre. Les mesures du Gouvernement général entraînent des protestations des missions mais également, en métropole, de la Ligue des droits de l'Homme et de la Mission laïque française. La question qui se pose alors est de savoir s'il faut appliquer une séparation des Églises et de l'État dans la colonie et, si oui, de quelle façon. Pour plus de détails, voir Simon Duteil, « Laïcisation dans les colonies françaises, le cas de Madagascar (1904-1913) », in Patrick Weil (dir.), *Politique de la laïcité au XX^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 2007, p. 265-284.

45 À Madagascar, l'enseignement public est appelé « officiel » pour marquer auprès des populations son lien avec le pouvoir colonial.

46 Philippe Hugon, « Aperçus historiques de l'enseignement à Madagascar », *Annuaire des pays de l'océan Indien*, vol. II, 1975, p. 84.

l'école Jules-Ferry⁴⁷ pour être affecté à l'enseignement indigène. C'est l'espace de travail le plus spécifique à la colonie, du moins jusqu'à l'importante réforme de 1951. Cet enseignement indigène est conçu comme une pyramide à trois degrés. Le premier correspond à un enseignement primaire élémentaire et doit permettre de donner des bases de français⁴⁸, « d'hygiène coloniale » (c'est-à-dire adaptée à la situation locale) et de « respect de la France », ainsi que des rudiments de travaux manuels et d'agriculture pour les garçons, de couture pour les filles. Les meilleurs élèves ont ensuite accès aux écoles régionales (pour les garçons) et aux écoles ménagères (pour les filles) : considérées comme un enseignement de second degré, ces écoles, dans les faits, reprennent de façon concentrique les notions du premier degré. Un troisième degré donne accès à l'école professionnelle supérieure, à l'école d'agriculture ou à l'école Le Myre-de-Vilers pour former les instituteurs, les interprètes, les agents de l'administration et préparer à l'école de médecine.

Aux côtés de Pénot, travaillent des auxiliaires⁴⁹ qui, avant la Première Guerre mondiale, sont majoritairement des institutrices originaires de la Réunion, embauchées directement par le Service et ne disposant ni des mêmes droits administratifs ni des mêmes salaires que les métropolitains. Car le personnel d'enseignement de la colonie est scindé en deux catégories que distinguent à la fois la race et le statut. Ainsi, le personnel originaire de la Réunion se retrouve en grande partie dans la catégorie des auxiliaires, signe d'une certaine relégation de cette population dans la colonie. Parallèlement, il y a de fortes différences entre un contremaître, responsable des travaux pratiques dans une petite école régionale, et un professeur assistant indigène qui enseigne à

47 Décret du 23 février 1905 sur les congés administratifs modifiant le décret du 23 décembre 1897 portant règlement sur la solde et les accessoires de solde du personnel colonial. Article 35, in Paul Hubert Rallion, *Les fonctionnaires à Madagascar. Personnel colonial. Agents métropolitains détachés. Personnel local. Agents engagés temporairement. Personnel indigène*, Tananarive, Imprimerie du Progrès de Madagascar, 1909, p. 324. Il s'agit de contrats de trois ans renouvelables, suivis de six mois de congés administratifs en métropole qui, dans les faits, durent souvent une année entière (temps de trajet entre la colonie et la métropole non inclus dans les six mois, prolongations pour raisons de santé, etc.).

48 Sur cette question, voir F. V. Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar : malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940) », art. cit., p. 105-165.

49 « Auxiliaires » est le terme le plus courant usité dans le service de l'enseignement pour désigner les personnes contractuelles, c'est-à-dire embauchées directement par la colonie et non détachées d'un autre ministère comme les fonctionnaires titulaires. Le terme d'auxiliaire a été préféré dans ce travail à celui de contractuel, puisque même les fonctionnaires sont soumis à une durée de séjour fixe qui est à renouveler auprès de la colonie (tous les quatre ans à Madagascar), ce qui peut s'apparenter à une forme de relation contractuelle. En opposition à celui d'auxiliaire, le terme « titulaire » désigne les personnes détachées en tant que fonctionnaires.

l'école normale. Ce dernier représente la quintessence de la proximité culturelle avec les enseignants européens, tout en étant de fait cantonné à une catégorie de travail hiérarchiquement inférieure⁵⁰. Mais les instituteurs malgaches qui travaillent dans l'enseignement indigène ont une place particulière vis-à-vis de la population colonisée. Ils portent une promesse méritocratique qui se réalise pour une partie de leurs élèves. Du fait de leur faible nombre, de leurs responsabilités multiples et de leur autonomie, ils tiennent une place importante, valorisante, qui en fait de véritables notables locaux.

Quant aux enseignants et enseignantes européens travaillant dans l'enseignement indigène, ils interviennent dans les deuxième et troisième degrés. Jusqu'en 1945, un directeur d'école régionale, hors Tananarive, est également responsable des écoles ménagères et des écoles primaires européennes de sa « zone ». Polyvalent, il est aussi souvent responsable des tournées d'inspection des écoles primaires indigènes et il est ainsi en déplacement une partie de l'année. Il a sous ses ordres un personnel indigène varié : chefs d'atelier, jardiniers, instituteurs, professeurs assistants. Les directrices d'école ménagère ont également un personnel sous leurs ordres, notamment des maîtresses de couture, spécifiques à l'enseignement féminin. L'école Le Myre-de-Vilers, située à Tananarive, chapeaute l'ensemble, avec plus d'une dizaine d'instituteurs et d'institutrices européens et un personnel indigène plus nombreux, notamment des professeurs assistants.

La sélection des enseignants de l'enseignement indigène dépend notamment de la manière dont la hiérarchie évalue leur capacité d'adaptation et leur maîtrise des enjeux spécifiques de cet enseignement. C'est dans cet enseignement que Pénot fait la quasi-totalité de sa carrière⁵¹, alors que l'enseignement européen concentre la majorité des enseignantes et enseignants venus de métropole⁵². Ce parcours s'explique par sa formation à la Mission laïque française, qui l'a

50 Sur cette question, voir l'approche pour l'AOF de Jean-Hervé Jézequel, « Grammaire de la distinction coloniale. L'organisation des cadres en Afrique occidentale française (1903-fin des années 1930) », *Genèse*, n° 69, 2007, p. 4-25.

51 Voir S. Duteil, *Enseignants coloniaux. Madagascar, 1896-1960*, thèse citée.

52 Lorsque Pénot entre en service à Madagascar en 1905, le service de l'enseignement compte 46 membres européens : un chef de service, deux inspecteurs, 23 instituteurs et 20 institutrices. En 1932, l'année précédant sa retraite, ce service compte, outre les membres de sa direction, 22 professeurs au lycée de garçons Galliéri, 12 professeurs au lycée de filles Jules-Ferry et 107 enseignants du premier degré ; sur ces 107 enseignants du premier degré, 61 travaillent dans l'enseignement européen, dont la quasi-totalité des 37 auxiliaires, et 36 servent dans l'enseignement indigène, pendant que 10 se trouvent en congé administratif. Au total, ce sont 141 enseignantes et enseignants européens qui travaillent pour le service, soit trois fois plus que 25 ans plus tôt. La carrière de Pénot à Madagascar s'inscrit donc dans une période d'augmentation continue des effectifs (*idem*).

orienté vers cet enseignement, par l'intérêt que Pénot porte à ce dernier et par la confiance de ses supérieurs.

Entre 1896 et 1918, 63 instituteurs européens ont été recensés comme entrant dans le service de l'Enseignement⁵³, parmi lesquels Sosthène Pénot. Il ne se distingue pas particulièrement de ses collègues : il arrive déjà marié, comme la moitié d'entre eux ; légèrement plus âgé que la moyenne ; comme 56 % d'entre eux, il dirige au moins une fois un établissement de second degré indigène ; comme 50 %, il travaille au moins une fois dans l'enseignement européen, et comme 35 %, il exerce dans les deux types d'enseignement ; enfin, il appartient aux 40 % qui poursuivent une carrière de plus de 20 ans à Madagascar⁵⁴. En revanche, il fait partie des rares instituteurs dont l'épouse est « sans profession », quand les couples endogames semblent être la règle. Pénot est donc globalement dans la norme. Cependant, son expérience de directeur de l'école Le Myre-de-Vilers le place, finalement, à part : ce poste à responsabilité implique une proximité certaine avec l'administration de la colonie.

2 – Travailler à/pour la colonie

Dans ses mémoires, Pénot aborde la question de ce métier qui est la raison de sa présence à Madagascar. Il en ressort que les traitements et les conditions d'avancement et de promotion, qui lui confèrent une avance sur ses anciens collègues du Loiret, sont des éléments satisfaisants de compensation à la carrière outre-mer. Sur la période étudiée, le traitement des titulaires est majoré d'environ 80 % par rapport à la métropole grâce à l'intégration de diverses primes : la principale concerne le logement et représente entre 2 et 10 % de la rémunération du fonctionnaire. En 1914, la solde de base à Madagascar va de 3 000 à 7 000 francs pour une institutrice ou un instituteur⁵⁵.

Pénot met aussi en avant le faible contrôle hiérarchique exercé sur lui à Madagascar, à mettre en parallèle avec le poids de l'inspection en métropole à la

53 Il s'agit de la première génération des enseignants publics venus de métropole. Ce découpage chronologique, tout comme les données statistiques qui suivent, sont issus du travail de doctorat de l'auteur.

54 41 % restent moins de 10 ans, 19 % entre 11 et 20 ans. Les trois quarts des instituteurs qui travaillent plus de 20 ans dans l'île dirigent au moins une fois un établissement indigène.

55 Arrêté portant réorganisation du personnel européen de l'enseignement du 11 juillet 1914. Il est précisé : « La solde d'Europe est uniformément fixée à la moitié de la solde coloniale ». Le salaire d'un instituteur en fin de carrière en 1914 est 2,3 fois plus élevé que celui d'un débutant. À titre de comparaison, en 1909 les salaires du « personnel indigène » informent de l'écart de rémunération : 900 à 2 000 francs pour un professeur assistant, 360 à 1 080 francs pour un instituteur, 540 à 1 020 francs pour un contremaître.

même période. Il apprécie la diversité de ses responsabilités, notamment dans les domaines technique et professionnel, mais aussi la découverte de l'île et de ses habitants à travers ses tournées d'inspection. La notabilité à laquelle il est parvenu et les réseaux sociaux qu'il a pu développer dans l'île lui ont apporté des amitiés et des ressources dont un instituteur en milieu rural dans le Loiret n'aurait eu aucune chance de profiter⁵⁶.

Son travail est en partie identique à celui qu'il aurait fait en métropole, car l'organisation pédagogique des écoles régionales et de l'école Le Myre-de-Vilers est inspirée de celle des EPS et des écoles normales métropolitaines. Ainsi, chaque fin de semaine, le directeur S. Pénot organise une « causerie » générale de caractère moral à destination des élèves. Pour autant, d'importantes différences existent : ce sont, d'une part, la participation directe des responsables de ces écoles à l'élaboration de la politique scolaire coloniale ; et, d'autre part, le fait que leurs élèves sont des sujets indigènes et non de futurs citoyens.

L'élaboration du système d'enseignement ne dépend pas, théoriquement, des enseignants. Mais, dans les faits, les marges de manœuvre sont grandes dans l'enseignement indigène, que ce soit dans la gestion directe et pratique des établissements, dans les multiples propositions d'amélioration à la marge du système que l'on trouve sous la plume des chefs d'établissement, mais aussi par l'intermédiaire de productions de connaissances et de savoirs adaptés aux objectifs de l'enseignement réservé aux indigènes⁵⁷. Pour comprendre ces marges de manœuvre, il faut prendre en compte la faiblesse structurelle du service de l'enseignement si on reporte le nombre de ses enseignants européens à la superficie de l'île.

Mais surtout, la différence avec la métropole réside dans la relation entre enseignants et élèves-sujets. Dans la logique coloniale, l'encadrement des élèves ne se limite pas à la discipline ou au travail en classe, mais s'étend aussi à ce que les élèves font de leur temps libre, à leur santé⁵⁸ et, le cas échéant, à leurs idées, positions et comportements politiques. Les directeurs sont attentifs aux dangers potentiels que comporte l'instruction des indigènes (risques d'inadé-

56 MSP.

57 Ainsi Pénot prend l'initiative d'écrire des manuels scolaires qui sont ensuite édités par la colonie : voir *supra*, note 6.

58 Laurence Monnais, « Médecine », in Sophie Dulucq, Jean-François Klein, Benjamin Stora (dir.), *Les mots de la colonisation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008, p. 68, et Claude Liauzu, « Santé, une colonisation ambiguë », *Dictionnaire de la colonisation française*, Paris, Larousse, 2007, p. 577.

quation entre instruction et statut, de contestation du système colonial). Les élèves malgaches et leurs parents, soumis au code de l'indigénat jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale⁵⁹, n'ont quasiment aucune prise sur l'enseignement et n'ont pas de pouvoir de pression auprès de l'administration, sauf cas exceptionnel⁶⁰. Les fonctionnaires coloniaux se trouvent dans « une position continue de supériorité » qui, selon Jean Fremigacci, « fait de la violence administrative une norme »⁶¹.

On retrouve une tension identique dans les relations entre enseignants français et enseignants indigènes, ces derniers étant également soumis au code de l'indigénat. La hiérarchie des positions entraîne inévitablement une prise en compte différenciée des positions des uns et des autres. En témoigne une affaire impliquant Sosthène Pénot et Vincent de Paul Ramboa, l'un des professeurs assistants qui travaillent sous ses ordres à l'école régionale d'Ambositra – affaire que l'on connaît par les documents administratifs – car, si Pénot, dans ses *Mémoires*, décrit ses postes et son activité de façon parfois précise, il ne voit pas l'intérêt ou évite d'aborder les aspects oppressifs de la domination⁶². En 1923, Ramboa met Pénot en cause pour des détournements matériels et financiers, ainsi que pour son comportement autoritaire :

« Au lieu de nous conduire doucement il cherche à nous décourager, ne parle que de blâme, réprimande, révocation, licenciement, suspension de soldes et retard dans l'avancement »⁶³.

59 Ensemble de textes permettant à l'administration de sanctionner les populations catégorisées comme « sujets français », soumises à une réglementation spéciale qui ne concerne pas les citoyens de la République. Il y a alors confusion entre exécutif et judiciaire, ce qui permet aux administrateurs d'infliger jusqu'à quinze jours de prison, mais aussi des internements administratifs et plus généralement de fortes amendes pour sanctionner des agissements considérés comme des manquements à l'ordre colonial. Claude Liauzu insiste sur le fait que ce code constitue une violation des principes fondamentaux de la séparation des pouvoirs en contradiction avec le droit métropolitain, les peines pouvant en outre être collectives, *Dictionnaire de la colonisation française, op. cit.*, p. 367-368. Pour Isabelle Merle, on ne peut considérer le régime de l'indigénat indépendamment des normes juridiques en vigueur dans la métropole et du contexte de construction de l'État français et de la nation : Isabelle Merle, « De la "légalisation" de la violence en contexte colonial, Le régime de l'indigénat en question », *Politix*, n° 66, *L'État colonial*, 2004, p. 137-162.

60 Il n'en va pas de même pour les élèves-sujets de l'enseignement européen, dont les parents ont une situation sociale politique et/ou économique supérieure. De plus, il est attendu du personnel enseignant des établissements secondaires une reproduction des normes métropolitaines. Enfin, il existe dès les années 1920 des associations de parents d'élèves ayant un pouvoir de pression direct dans une microsociété coloniale très imbriquée.

61 Jean Fremigacci, « L'administration coloniale : les aspects oppressifs », *Omaly sy Anio*, n° 7-8, 1978, p. 209-237.

62 Il n'y a aucune trace de cette « affaire » dans ses mémoires. Mais le dossier de l'enquête administrative qui a suivi cette plainte a été conservé.

63 CAOM GGM 6(14)D10, dossier Pénot, lettre de Vincent de Paul Ramboa, 1923.

Dans le cadre de la procédure qui suit la plainte, Pénot cherche à disqualifier son professeur assistant auprès de l'administration :

« Le 6 juillet dernier, jour de la visite à l'École de M. le Gouverneur Général, je surpris – par hasard – quelques mots d'une dissertation de ce maître, à ses élèves, sur le rôle du citoyen. J'entendis des bribes de phrases comme celle-ci :

« En France, tout le monde est citoyen. Un citoyen fait ce qu'il veut [...] On n'a pas le droit de l'attaquer pour ses idées [...] Nous, Malgaches, nous n'avons pas de droits [...] Nous ne pouvons rien dire [...]. Pourquoi les habitants du Sénégal qui sont moins civilisés que les Malgaches sont-ils citoyens ? Demandons à être citoyens « [...] ».

C'est pourquoi je le considère comme un fonctionnaire d'un loyalisme suspect. Je crois, Monsieur le Directeur, vous avoir fourni des documents suffisants pour vous édifier sur l'individu et ses agissements et vous permettre d'infliger à Ramboa, fonctionnaire chargé d'enseignement et d'éducation, la sanction qui s'impose »⁶⁴.

Les arguments utilisés sont révélateurs de la façon dont Pénot, dix-sept ans après être arrivé à la colonie, pratique son métier d'enseignant et de directeur en se plaçant dans la position d'agent de l'État colonial, dont il intègre le point de vue et les objectifs. Il est blanchi par l'administration des accusations jugées les plus graves, à savoir de possibles détournements : le Gouverneur général lui adresse de « sévères remontrances pour fautes professionnelles », mais Pénot ne subit aucune sanction disciplinaire et son poste suivant sera la direction de l'école Le Myre-de-Villers (rien dans le dossier n'indique les conséquences de l'incident pour Vincent de Paul Ramboa). Cette affaire révèle la tension qui peut exister avec le personnel indigène dans l'action quotidienne. Le conflit montre également la façon dont sont surveillés et considérés les « collègues malgaches ».

L'aspect qui s'écarte le plus nettement de la pratique métropolitaine est la participation des enseignants au processus de catégorisation raciale, qui s'applique aussi bien aux Malgaches qu'à certains membres du personnel venu de

64 *Ibid.*, lettre de S. Pénot du 2 novembre 1923.

l'extérieur de la colonie, notamment ceux qui sont originaires de la Réunion⁶⁵. Comme le montre notamment son essai ethnographique, Pénot participe, de même que l'ensemble du personnel enseignant, à un processus entamé dès le début de la colonisation, lorsque le Gouverneur général Gallieni a mis en place une « politique des races »⁶⁶. Cette catégorisation se base sur les divisions et contradictions internes entre populations, races, groupes ethniques et sociaux observées ou perçues dans l'île par les colonisateurs. L'ensemble du corps enseignant contribue à construire des sous-catégories de colonisés, dont la typologie fluctue dans le temps⁶⁷. Du point de vue des colonisateurs, ces catégories raciales déterminent des capacités inégales. Cependant, les écrits de Pénot montrent que le travail quotidien, la confrontation avec les élèves, une présence longue dans l'île peuvent faire évoluer la façon de penser les différences. Ainsi écrit-il, dans le passage de ses mémoires où il narre sa direction de l'école Le Myre-de-Vilers à la fin des années 1920 :

« Du point de vue intellectuel, l'élève de race côtière est aussi travailleur que celui des hauts-plateaux. Sa mémoire est aussi fidèle, son intelligence s'éveille presque aussi vite et quand la nostalgie de son pays natal ne vient pas obnubiler son cerveau et assombrir de tristesse son passage à l'École, il fournit un travail convenable et fait bonne figure dans les examens »⁶⁸.

65 Dans l'enseignement européen, cela se traduit concrètement dans le travail de recensement des élèves en fonction « d'origines géographiques ». Ainsi trouve-t-on au lycée de filles Jules-Ferry un découpage des élèves en 15 sous-ensembles, dont « Françaises nées hors de Madagascar, nées à Madagascar ; Réunionnaises nées à la Réunion, nées à Madagascar ou en France ; Françaises coloniales ; Métisses de mère malgache ; Enfants d'ascendants croisés ; Malgaches naturalisées françaises ; Malgaches entrées sur examen ; Malgaches admises à titre spécial » : Archives de la République de Madagascar, G 150, Rapport trimestriel du lycée Jules-Ferry, octobre 1938, janvier 1939, p. 2.

66 Terme utilisé par Gallieni, premier gouverneur général, pour qualifier une logique qui vise à rééquilibrer les postes de responsabilité au profit des populations côtières, en opposition aux populations des Hautes Terres, en s'appuyant sur les hiérarchies politiques et sociales préexistantes. Comprendre cette politique et ses répercussions est important pour cerner la façon dont la colonisation catégorise la population colonisée à travers le prisme ethnique. Sur cette question, voir F. V. Esoavelomandroso, « Politique des races et enseignement colonial à Madagascar (jusqu'en 1940) », art. cit., p. 245-256.

67 On le retrouve particulièrement dans son essai ethnographique. De façon générale, cette pratique est répandue dans l'ensemble de l'enseignement indigène. Par exemple, à l'école Le Myre-de-Vilers, les élèves sont catégorisés par race. Des sous-catégories différentes sont utilisées par les directeurs d'établissement suivant la période. Ainsi, en 1921, il existe 5 catégories de métis (Métis-Antaisaka, Métis-Antambahoaka, Métis-Hova, Métis-Sahafatra, Métis-Vezo) qui n'existent plus dans les écrits du directeur de 1941 : Archives de la République de Madagascar, G 396, Rapport annuel de Le Myre-de-Vilers, 1921 et 1941.

68 MSP, p. 305. La racialisation des colonisés est particulièrement flagrante dans son essai ethnographique, où il cherche à déterminer l'ensemble des caractéristiques raciales qui différencieraient les habitants de l'île. L'écriture de cet essai est antérieure à la rédaction de son autobiographie.

Son besoin de souligner l'égalité de capacités entre ces deux types d'élèves révèle qu'il n'échappe pas au discours différentialiste qui veut les distinguer (discours qui est celui de l'anthropologie de l'époque, science alors très en faveur chez les républicains⁶⁹). Ainsi, par sa participation à l'entreprise « scientifique » de catégorisation des races, Pénot est devenu un « colonial ».

III – Un colonial

Une partie de la mission d'un instituteur dans l'enseignement indigène repose sur l'intégration des attentes de l'État colonial. La sélection du bon agent se fait principalement en fonction de deux critères. Le premier est une sorte de professionnalisation coloniale dans le cadre de compétences attendues, telles que la compréhension et l'acceptation des enjeux économiques et politiques, de la conception civilisatrice de la domination française, mais aussi de « la mentalité indigène » (expression qui revient régulièrement dans les feuilles de notation des titulaires par leur hiérarchie). Le second est l'intégration dans la microsociété coloniale, c'est-à-dire dans les réseaux sociaux formés par les colonisateurs, et l'acceptation générale des codes et tabous qui l'accompagnent (lesquels évoluent d'ailleurs au cours de la période coloniale du point de vue des rapports des colonisateurs entre eux et avec les colonisés, de la sexualité, de la santé, etc.)⁷⁰. Pénot s'intègre parfaitement à cette microsociété. Néanmoins, il va plus loin dans la voie de ce que l'on peut appeler un colonialisme actif, qui non seulement intègre la position coloniale française, mais vise à agir sur elle, à la faire évoluer et *in fine* à la renforcer. Cela passe, à la colonie, par un investissement en tant que « ferryste » qui en fait un propagateur des écrits de la Mission laïque française, avec laquelle il correspond régulièrement.

Pour comprendre le processus qui fait d'un enseignant un « colonial », il faut revenir sur les positions largement partagées dans son milieu à Madagascar, et en quelque sorte s'interroger sur la façon dont sa foi républicaine et les discours liés à son passage à l'EPS, à l'école normale et à l'école Jules-Ferry s'accommodent d'une certaine adaptation à la situation coloniale. Être un « colonial » qui s'assume comme tel, c'est aussi pour lui, au-delà de sa position

69 Voir Carole Reynaud-Paligot, *La République raciale : paradigme racial et idéologie républicaine, 1860-1930*, Paris, Presses universitaires de France, 2006.

70 Voir Simon Duteil, *Enseignants coloniaux...*, thèse citée.

de fonctionnaire, une position individuelle de transmission du colonialisme, qui s'exprime dans l'île aussi bien qu'en métropole.

1 – La foi républicaine au secours de l'œuvre coloniale

La période à laquelle Pénot arrive à Madagascar est encore celle de l'élaboration du projet scolaire colonial, dans le cadre d'un discours de modernisation nécessaire du pays après le renversement de la monarchie mérina. L'analogie de situation avec la Révolution française est mobilisée⁷¹. Le pouvoir politique de la monarchie mérina est présenté comme tyrannique, sanguinaire et écrasant le peuple, dans la logique d'une opposition entre « races » puis entre « ethnies ». La tentative de construction, au XIX^e siècle, d'un État-nation moderne au sens européen du terme est occultée⁷², les réformes structurelles engagées étant présentées comme l'ayant toujours été sous l'influence d'Européens. Cette lecture de l'histoire malgache participe de la volonté des colonisateurs « de transformer en lieu ethnologique le passé précolonial malgache dévalorisé dans sa mise en perspective avec la supériorité de la civilisation du conquérant »⁷³ ; elle facilite ainsi la justification de leur « mission civilisatrice ».

Pénot adhère largement à cette conception. Il admet sans réserve la nécessité d'un enseignement spécifique pour les indigènes qui, sauf les membres d'une rare élite, ne sont pas jugés aptes à recevoir l'enseignement métropolitain, tout comme celle d'un système d'enseignement devant servir à l'exploitation économique de la colonie. Ce faisant, il participe à l'œuvre de négation du rôle de l'école précoloniale : dans les 157 leçons des deux volumes de son *Enseignement du Français par le texte de lecture. Écoles indigènes du 2^e et du 3^e degré*, Pénot ne présente l'enseignement qu'au présent, alors qu'il consacre de nombreuses leçons au passé précolonial. Occulter le rôle éducatif des congrégations catholiques et des missions protestantes au XIX^e siècle, qui recevaient plus d'élèves que l'enseignement colonial au moment où il écrit, n'est pas anodin pour un « missionnaire laïque », surtout si on relie ce fait au

71 Voir Guy Jacob (dir.), *Regards sur Madagascar et la Révolution française*, Antananarivo, CNAPMAD, 1990.

72 Durant la seconde moitié du XIX^e siècle, avant la mise en place d'un protectorat de la France, la monarchie mérina met en place des réformes visant les structures politiques, la justice, l'enseignement, etc. qui sont inspirées par les échanges qui existent avec l'Europe occidentale et qui participent de la constitution d'une forme d'État-nation. Voir Solofo Randrianja, *Madagascar. Ethnies et ethnicité*, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 15-16.

73 Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896 à 1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 115.

discours qu'il développe pour justifier la présence coloniale, tel que l'a évoqué l'introduction du présent article.

Pour les enseignants français présents aux colonies, l'enseignement peut sembler un outil efficace et légitime de transformation sociale, à la mesure des bénéfices qu'eux-mêmes ont tirés du système éducatif républicain. Il ne leur paraît pas contradictoire d'évoquer une possible ascension sociale dans un contexte de domination, l'histoire étant alors mobilisée pour montrer qu'il s'agit d'un processus lent et progressif, dans lequel la civilisation dominante a pour tâche d'éclairer le chemin des groupes en devenir. Ces conceptions sont celles de Pénot. Dans ses manuels pour l'enseignement indigène, réédités et utilisés pendant plus de trente ans, il écrit en résumé d'une leçon :

« Autrefois, comme tous les peuples primitifs, les Blancs étaient misérables. Par leur travail et leur intelligence, ils ont réussi à être heureux, à être les maîtres du monde »⁷⁴.

Et il voit toujours, dans les années 1930, la présence européenne comme seule perspective pour les pays colonisés :

« Si tels pays coloniaux étaient confiés aux mains de gouvernements indigènes, ce serait le désordre, l'anarchie, la révolte, jusqu'au jour où une grande puissance débarquerait des troupes pour protéger ses nationaux et y établirait sa domination à laquelle le pays indigène ne pourrait échapper »⁷⁵.

Se met ainsi en place et se transmet un substrat de justification idéologique pour la présence française et les politiques menées vis-à-vis des sujets coloniaux. En véhiculant ces idées, Pénot assume, comme ses collègues, sa position « d'instituteur colonial ».

2 – Défendre l'action coloniale et justifier une carrière

Arrivé à la retraite, Pénot donne, dans ses mémoires, son opinion sur la question coloniale, mélange de discours idéologique à base de « mission civilisatrice » et d'activisme visant à moderniser les colonies. Son discours sur le progrès n'est pas éloigné d'une partie des positions de la gauche française depuis l'arrivée des radicaux au pouvoir au début du XX^e siècle : il faut rendre la plus libérale possible une colonisation héritée. C'est ainsi que Pénot, parlant d'un « malaise colonial » dans les années 1930, prône « une politique

⁷⁴ *Ibid.*, p. 41.

⁷⁵ *MSP*, p. 325.

d'association libérale et humaine »⁷⁶, qu'il ne définit pas précisément, face aux revendications égalitaristes ou d'autonomie qu'il juge irréalistes et néfastes. On voit ainsi qu'il existe une continuité entre le discours politique métropolitain, venant parfois, comme avec Albert Sarraut, du sommet de l'État, et celui du fonctionnaire ayant une expérience de longue durée de la colonie. Ce dernier peut être producteur d'analyses sur le colonialisme⁷⁷ moins globales et influentes que celles des textes les plus diffusés de la période – ceux qu'utilisent souvent les historiens (Delavignette, Deschamps, Hardy)⁷⁸ – mais qui ont l'intérêt d'exister. Il semble bien que les idées circulent de façon dynamique de haut en bas et de bas en haut, et que, à leur échelle, ces enseignants participent à un mouvement qui regroupe toute une série d'acteurs, allant du « simple » fonctionnaire aux responsables politiques et administratifs.

Ce discours a des traductions concrètes en dehors de Madagascar. Pénot s'implique personnellement lors de ses retours en métropole. Lorsqu'il s'installe à nouveau dans le Loiret, après son départ en retraite, il rejoint l'amicale des anciens coloniaux de la région d'Orléans, dont il devient président, et participe à l'organisation de conférences dans les écoles. Pour lui, cette activité n'est que la suite logique de son métier d'instituteur :

« Et je ne reste pas indifférent aux questions coloniales qui sont plus que jamais à l'ordre du jour. Il est curieux de constater parfois, combien le Français connaît peu notre Empire d'outre-mer. [...] Que de gens écarquillent des yeux ahuris encore aujourd'hui, quand on leur dit que maintes cités coloniales pourraient faire envie à de nombreuses villes de France [...].

Pour faire connaître nos Colonies, il y a tout un programme qui tient en 3 points principaux : l'éducation de la jeunesse par l'école, l'éducation du public, l'installation de magasins d'expositions permanentes [...].

76 MSP, p. 322-324.

77 Concernant la construction des savoirs et leur diffusion, voir Emmanuelle Sibeud, *Une science impériale pour l'Afrique ? La construction des savoirs africanistes en France, 1878-1930*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2002.

78 Robert Delavignette, *Service africain*, Paris, Gallimard, 1946 ; Hubert Deschamps, *Les méthodes et les doctrines coloniales de la France*, Paris, A. Colin, 1953 ; Hubert Deschamps, *Roi de la brousse : mémoires d'autres mondes*, Nancy, Berger-Levrault, 1975 ; Georges Hardy, *Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, Paris, A. Colin, 1917 ; Georges Hardy, *Ergaste ou la vocation coloniale*, Paris, Larose, 1929 ; Georges Hardy, *Nos grands problèmes coloniaux*, Paris, A. Colin, 1933. Pour des études mobilisant une partie de ces écrits, voir par exemple : Denise Bouche, *Histoire de la colonisation française*, t. II, *Flux et Reflux (1815-1962)*, Paris, Fayard, 1991 ; Alice Conklin, *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1939*, Stanford, Stanford University Press, 1997 ; Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991 ; G. Wilder, *The French Imperial Nation-State*, *op. cit.*

Avec l'Association des anciens coloniaux de la région d'Orléans, nous avons organisé en mars 1934, une conférence en matinée et soirée avec 2 films : la symphonie exotique (tour du monde colonial) et la maladie du sommeil au Cameroun. Ces conférences faites à tous les élèves de la ville ont obtenu un vif succès »⁷⁹.

C'est qu'il croit dans la carrière coloniale et cherche, de retour en métropole, à susciter des vocations, tout en défendant la cause de ceux qui, comme lui, ont choisi cette carrière :

« Aujourd'hui pour un jeune homme qui désire s'expatrier, est-il exagéré de dire qu'il suffit d'emporter "une simple mallette" suivant la coutume actuelle ? Au premier port de débarquement, une ville s'offrira à lui avec tout le confort moderne. Et s'il n'est ni malingre, ni bambocheur, ni débauché, il est assuré de vivre. S'il est actif et travailleur, il vivra plus confortablement qu'en France. Et ainsi, il apprendra à faire aimer nos colonies, il contribuera à faire disparaître cette fausse opinion, qu'aux colonies, on n'envoie que "les ratés" de la Métropole »⁸⁰.

L'exemple de Sosthène Pénot permet d'appréhender la manière dont, sous la Troisième République, un instituteur républicain ordinaire se transforme en « instituteur colonial ». S'extrayant d'un milieu paysan modeste, Pénot suit un parcours « classique » qui le mène vers la carrière d'instituteur et fonde sa foi dans le progrès et la méritocratie républicaine. C'est avant tout une motivation économique qui le pousse à tenter l'aventure de l'outre-mer. Sa réflexion sur l'action coloniale commence à s'élaborer en amont, par le biais de la Mission laïque française, dont le discours offensif résonne avec son histoire personnelle et son rejet du catholicisme. À l'idée d'une « mission laïque », il joint progressivement celle d'une « mission civilisatrice » de la colonisation. C'est ainsi qu'arrivé à Madagascar, il s'intègre au système d'enseignement destiné aux colonisés et participe activement à son évolution, notamment par la rédaction de manuels de lecture « adaptés ». Il y avait peu de chances qu'un simple instituteur faisant sa carrière dans le Loiret pût élaborer des manuels scolaires diffusés par l'administration.

Pénot s'est donc impliqué dans le projet d'enseignement colonial qui se met en place au début du XX^e siècle à Madagascar. Est-ce suffisant pour le définir comme « enseignant colonial » ? Il faut à cela ajouter d'autres éléments qui distinguent sa carrière de celle de ses collègues métropolitains : le salaire, qui

79 MSP, p. 322-324.

80 Ibid., p. 323.

le rapproche de la petite bourgeoisie ; l'intégration dans la microsociété des colonisateurs, qui lui offre un réseau social incomparable avec celui qui aurait été le sien en métropole ; un engagement en faveur de l'action coloniale ; une réflexion sur l'altérité, sur les différences culturelles, alimentée par la variété des postes occupés dans l'île.

Sa mutation en « enseignant colonial » procède de sa double position d'acteur de l'enseignement et d'agent de l'État colonial. Le personnel enseignant se transforme dans sa composition, ses missions, ses perceptions, par sa confrontation à la société coloniale et aux populations colonisées, avec lesquelles les contacts et les échanges ont principalement lieu à travers l'enseignement. Pour comprendre la manière dont de ces échanges se construisent, il ne faut pas perdre de vue que la majorité des habitants de l'île reste assujettie au code de l'indigénat. Les acteurs s'adaptent de manière empirique, dans un processus de va-et-vient entre le groupe et l'individu, par initiation, intégration, à l'échelle de la colonie aussi bien qu'à celle de l'Empire.

Les « enseignants coloniaux » évoluent dans une société socialement et racialement discriminatoire à leur profit, même si certains d'entre eux, dont Pénot, suggèrent que la scolarisation pourrait à long terme réduire les « différences ». La situation coloniale étudiée ici révèle un cas-limite de ce que peut produire le système républicain⁸¹ dans la période concernée, et non pas un paradoxe ou une contradiction fondamentale dans ses valeurs.

Simon DUTEIL

Université du Havre
simon.duteil@yahoo.fr

81 I. Merle, « De la "légalisation" de la violence en contexte colonial. Le régime de l'indigénat en question », art. cit.